



De l'écrit numérique à l'écrit scolaire : quelle perception de la norme du français par des élèves adolescents en difficulté scolaire ?

Sandrine Wachs, Corinne Weber

► To cite this version:

Sandrine Wachs, Corinne Weber. De l'écrit numérique à l'écrit scolaire : quelle perception de la norme du français par des élèves adolescents en difficulté scolaire ?. École et langues. Des difficultés en contextes, Riveneuve, 2013, Collection " langues et perspectives didactiques ". hal-01421634

HAL Id: hal-01421634

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01421634>

Submitted on 4 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De l'écrit numérique à l'écrit scolaire : quelle perception de la norme du français par des élèves adolescents en difficulté scolaire ?

Sandrine WACHS & Corinne WEBER
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC EA 2288

Restreindre la question des difficultés à écrire aux enfants et aux adolescents scolarisés pour répondre aux normes instituées par l'École est aujourd'hui limitatif. Les difficultés de l'écrit concernent des populations d'apprenants toujours plus étendues et les questions afférentes aux difficultés imposent des catégorisations de perception de la réalité sociale et scolaire, comme en témoigne ce mensuel :

Dix-neuf des quatre-vingt-trois universités de notre pays organisent, sous des modes divers, des cours d'orthographe, de grammaire ou d'expression orale à des étudiants dont le niveau est considéré comme handicapant pour mener à bien leurs études, et ce, dans le but de faire baisser le taux d'échec en première année de licence. (Le point.fr, 4 octobre 2010).

Si la classe est un lieu de socialisation où circulent les représentations et les référents culturels, il revient au didacticien de se demander comment former au mieux les apprenants à la diversité et à la complexité communicative qu'exige aujourd'hui la vie sociale. Les nouvelles formes de communication médiatisées par ordinateur ou téléphone portable – auxquelles plus personne n'échappe – entraînent de nouvelles pratiques d'écriture à voir comme des objets à pouvoir manipuler pour s'adapter socialement. Dans notre contexte, il ne s'agit pas d'étudiants à l'université, mais d'apprenants scolarisés en France, francophones et non francophones, et dits en difficulté à l'écrit. Pour analyser ce qui se passe au carrefour de différentes composantes ou variables en jeu, on se penchera sur la problématique de ces espaces discursifs variés, moteurs et vecteurs de la variation et sources de nouvelles conduites.

On sait que dans tout échec scolaire il y a eu une entrée malheureuse dans l'écrit : « À la racine de leur échec, il y a eu pour tous les stagiaires une relation malheureuse à l'écrit, le canal de toutes les acquisitions scolaires. » (Manesse, ici même). Avant d'être en *échec* scolaire, l'élève s'est trouvé en *difficulté* scolaire à un moment donné de son apprentissage. Or, dans la culture scolaire française, difficulté scolaire rime d'abord avec *difficulté à écrire*, c'est-à-dire difficulté à respecter les règles du français normé à tous les niveaux de la langue (découpage de la chaîne sonore en mots, relation son/graphème, orthographe grammaticale, règles syntaxiques, organisation des discours).

La question qui nous anime ici est celle de la perception de la norme par des élèves en difficulté scolaire : quelles formes normées de la langue ces élèves sont-ils en mesure de reconnaître ou de produire quand s'entremêlent aux pratiques écrites habituelles des traits novateurs et des procédés codifiés typiques des cyberdiscours (Anis, 1999) ? Pour ce faire, nous analyserons des productions écrites issues d'exercices de réécriture en français scolaire d'énoncés relevés sur différents blogs. Notre expérience porte sur une classe de 22 élèves en classe de 3^e professionnelle dite en difficulté. Dans le cadre d'un projet d'établissement centré

sur le caractère social de la langue, un questionnaire comprenant 24 questions leur a été soumis dans la salle de classe (22 questions à choix multiples avec explications libres et 2 exercices de reformulation)¹. Un débat sur les nouvelles pratiques médiatisées par ordinateur a clôturé l'échange entre nous et les élèves : ces différentes étapes de notre recherche seront progressivement précisées.

En arrière-plan cheminent d'autres questions : comment s'opère la traversée fonctionnelle d'un écrit à l'autre et d'un support à l'autre ? Quels éléments linguistiques relèvent de l'écrit numérique spécifique ? En d'autres termes, les savoirs et les difficultés (objets de discours, pratiques linguistiques) migrent-ils de l'espace numérique à l'espace scolaire et vice versa ?

Après avoir présenté les fonctions de l'écriture numérique et les formes de la langue qu'elle génère, nous nous demanderons comment des élèves adolescents en difficulté scolaire perçoivent la norme du français. L'objectif de notre démarche est de mieux situer la difficulté à écrire en laissant émerger les difficultés de repérage de certaines formes normées pour saisir lesquelles de ces formes sont à mieux appréhender en milieu scolaire.

1. L'écriture numérique

Écrire sur support numérique est une pratique qui peut être libre de tout jugement, contrairement à l'écrit demandé à l'École. Elle est parfois même le seul lien avec l'écriture chez des enfants en rupture scolaire et chez des adultes dont l'activité professionnelle ne demande pas à écrire. Les formes de la langue y sont variées et variables.

1.1. Écrire sur les supports numériques : fonctions des réseaux sociaux

Le contact avec l'écriture hypertextuelle ouvre le champ à de nouvelles potentialités. L'interaction s'y développe parce qu'elle est plus facile d'accès et offre une plus grande liberté à l'écrivain. Le plus souvent, il s'agit de parler entre amis ou avec des personnes inconnues, de donner ses impressions ou d'exprimer ses sentiments. Il s'agit aussi de lire des discussions plus ou moins intimes de destinataires qu'on ne connaît pas forcément, pour s'amuser, mais aussi de s'informer/recueillir des avis sur un sujet quelconque. Ces nouvelles pratiques de communication permettent aussi aux usagers de communiquer oralement *via* un support écrit, excluant ainsi le plus souvent toute forme de jugement. Cette forme de communication est impulsive, directe, temporaire et se fait dans l'immédiateté et la simultanéité. Elle est proche de l'usage d'un oral spontané qui ne cherche pas à s'inscrire dans la durée.

Pour se rendre compte de la façon dont est perçue ou jugée l'écriture sur ces supports, il convient de décrire notre contexte d'intervention dans cette classe de 3^e professionnelle. Nous avons opté pour un établissement scolaire dans une vallée située à la jonction entre l'Alsace et les Vosges (Sainte-Maris-aux Mines). Ce milieu permet d'éviter les lieux communs qui consistent à dire que l'urbanisation influe sur la manière d'appréhender les formes et les fonctions des langues et des langages (Trimaille, 2004) ou encore de présupposer que les élèves en difficulté sont surtout les enfants issus de l'immigration qui éprouvent des

¹ Quelques-unes des réponses aux questions à choix multiples serviront à étayer notre propos. Les deux exercices (questions 18 et 19) feront l'objet d'une analyse complète.

difficultés en français, même si d'importantes mesures sont prises en faveur d'une meilleure intégration (Archibald & Galligani, 2009).

L'idée que les intervenants extérieurs que nous étions abordent la thématique des « nouveaux langages » avec cette classe a tout de suite intéressé l'équipe pédagogique². En amont de ce projet, un bref entretien avec les professeurs de français révèle qu'il leur arrive « de ne plus toujours comprendre ce qu'écrivent leurs élèves ». Notre entrée dans la classe s'est principalement faite sous la forme d'une observation participative, après avoir créé des conditions d'échange et de collaboration favorables (demande faite au Chef d'établissement pour l'usage du téléphone portable dans la classe). Une telle perspective était singulière aux yeux des élèves, levant tout sentiment de censure des produits écrits. Après avoir renseigné un questionnaire, les élèves ont ensuite participé à un débat de deux heures animé par nous mêmes sur les nouvelles pratiques médiatisées par ordinateur.

Les premières questions du questionnaire interrogent les fonctions de l'écrit par l'usage des réseaux sociaux. À la première question « Utilisez-vous le SMS, Facebook, twitter, MSN, les forums, les blogs, le mel³ (souvent/quelquefois/jamais) ? », tous ont répondu qu'ils envoyaient *souvent* des SMS, 80 % disent utiliser *souvent* MSN et Facebook, la moitié déclare naviguer *quelquefois* sur des blogs et des forums (alors que l'autre moitié dit ne *jamais* utiliser les forums) et aucun ne se sert ni du mel ni de twitter. La pratique de certains écrits numériques (lecture et production) fait certes partie du quotidien des élèves, mais pour quoi faire ? Le SMS téléphonique ainsi que MSN servent avant tout à « échanger avec des amis » (100 %) et à « dire ce qu'on fait » (60 %). Chez les utilisateurs de Facebook, 90 % cherchent à « voir ce que font les autres »⁴.

Si les élèves déclarent peu fréquenter les forums et les blogs, qui nécessitent des centres d'intérêt parfois précis, ils se sentent particulièrement libérés, appréciant la mise en scène de soi (Facebook). D'après les témoignages oraux de ces élèves, ils aiment dévoiler aux yeux des autres leur monde et leur génération (« tout le monde le fait »). Des travaux de sociologie récents montrent à cet égard en quoi les différentes activités de communication témoignent d'une construction de l'identité de chacun (Rieffel, 2010). Ce besoin de reconnaissance sociale est particulièrement important chez les publics jeunes immergés dans ces usages pour y puiser les ressources et construire leur identité. On soulignera que ce phénomène ne date pas d'aujourd'hui : des conversations de salon du siècle dernier aux échanges de bistrot et plus tard par téléphone, ces habitudes au dénominateur commun – échanger – sont supplantées par les réseaux sociaux (Facebook, twitter, etc.) voire par d'autres pratiques numériques (forum, blogs, etc.). Aux terrasses de café, on se surprend à entendre des personnes (généralement

² C'est grâce à la confiance des professeurs de cette classe de 3^e que le questionnaire sur les nouveaux supports a pu être proposé aux élèves. Nous les remercions ici. La création d'une classe pilote (3^e professionnelle) est destinée à donner la chance à des apprenants en difficulté d'intégrer un cursus normal de type seconde, première et terminale. Cette classe est prise en charge par une équipe pédagogique volontaire qui fonctionne en parallèle (projets d'établissement) avec d'autres classes dites *normales* dans certaines disciplines (langue, histoire, sciences et vie de la terre). Il s'agit d'une structure qui repose sur une organisation particulière au sein de l'établissement pour remédier à l'échec scolaire.

³ C'est-à-dire le mail (courrier électronique).

⁴ La question à choix multiples ici posée était la suivante : « Là où vous avez répondu *souvent* ou *quelquefois* à la question précédente, pour quoi faire ? Cochez la ou les cases (plusieurs réponses sont possibles) : échanger avec des amis (nouvelles, infos, RV, etc.), dire ce que vous faites, dire ce que vous pensez (avis, conseil, critiques, etc.), voir ce que font les autres, autre (précisez). »

jeunes) discuter verbalement de leurs échanges numériques (« j'ai appris par Facebook que Julien s'est séparé de Sophie », « il m'a demandé sur twitter si... »).

Concernant l'écriture non numérique, nous leur avons demandé (question 10) s'il leur arrivait (souvent/quelquefois/jamais) d'écrire sur du papier (en dehors de la salle de classe)⁵. Sur les 22 réponses d'élèves, nous n'en avons obtenu aucune pour « souvent », 16 pour « quelquefois » et 6 pour « jamais ». Ces résultats reflètent bien la pratique écrite d'aujourd'hui qui veut que l'écriture passe de moins en moins par le papier et le stylo. Parmi les 16 élèves qui disent écrire quelquefois sur papier, 80 % ont coché la réponse « écrire un pense-bête » (liste de courses ou de choses à ne pas oublier) à la question 11. Dans l'espace réservé à d'éventuelles remarques libres, on relève des réponses telles que « dessiner » ou encore « écrire des prénoms », « des numéros », « des petits mots », « les devoirs ».

Au-delà de la convergence nette vers les « petits mots », à savoir des supports papier réduits à leur minimum, aucune thématization ou construction discursive n'est courante dans les pratiques de ces jeunes. On souligne l'absence du format de la page employé à des fins communicationnelle ou fonctionnelle, format qui reflète leur manière d'entrer dans cet univers sans doute producteur de normes et de règles et qu'on cherche à contourner. Ces comportements donnent un aperçu de la gestion du rapport à la langue, là où se jouent les choix symboliques des relations interpersonnelles. À priori, nous avons d'un côté l'école et les écrits scolaires et, de l'autre, les nouveaux supports qui correspondent aux (seules ?) pratiques d'écrits hors de la classe. Le cloisonnement, engendré par les deux contextes (école/hors école), est assez net entre les deux formes d'écrit et les deux types de supports.

Il faut pourtant souligner que ces élèves sont accompagnés dans leur parcours scolaire selon des modalités particulières puisqu'ils sont amenés à bien maîtriser les outils de la communication et la langue de scolarisation. Aucune réussite scolaire n'est possible sans une bonne maîtrise de la langue (Loi d'orientation 1989). La langue est donc au centre de l'organisation pédagogique. L'objectif global est de s'appuyer sur les connaissances antérieures pour les relier aux acquis nouveaux et de maintenir un lien avec les disciplines techniques qui font partie de leur cursus.

Ainsi notre cadre d'analyse trouve-t-il son ancrage dans les théories socio-interactivistes sur l'apprentissage des langues (Vygotski, 1934), dans le sens où cette approche considère le langage comme une pratique sociale et culturelle faisant partie des activités de l'humain.

Pour ces élèves, l'écriture numérique est plus libérée. Hors de l'espace discursif scolaire, elle apparaît comme une sorte de démocratisation de la parole transcrite par écrit et diluée par la présence des nouveaux supports. Lors des débats collectifs de fin de séance, on recueille des remarques orales du type « je peux écrire comme je veux ». Le doute est levé (« personne ne m'embête avec l'orthographe »), l'inquiétude s'efface, la sanction disparaît et la créativité est encouragée. Ainsi à la douzième question « Est-ce que vous vous sentez libre d'écrire quand vous échangez sur Internet (oui/non/pas complètement) ? », la très grande majorité répond par l'affirmative en mettant d'abord en avant la liberté des formes et le sentiment de ne pas se sentir jugé :

Julie ⁶	<i>oui - je me sens libre car j'ai pas besoin d'utiliser la conjugaison</i>
Alison	<i>oui - on peut écrire librement sans personne pour nous reprendre</i>

⁵ Cf. un extrait du questionnaire renseigné par l'élève Özlem à la fin de cet article (questions 10-15, 18 et 19).

⁶ Nous avons fait le choix de reproduire les extraits du corpus tels qu'ils ont été écrits sur les questionnaires.

Élodie	<i>oui - parce que il y a personne pour dire qu'il y a des fautes</i>
Samantha	<i>oui - pask on et des amis. Et que sur Facebook j'fait s'que j'veu.</i>

Ceux qui ne se sentent pas (ou pas complètement) libres avancent exclusivement des arguments de contenus :

Özlem	<i>pas complètement - psk il y a des choses que je ne dit pas a tt le monde⁷</i>
Anaïs	<i>pas complètement - parce que il y a des chose qui ne se dit pas pour tout le monde</i>
Elsa	<i>pas complètement - car sur Facbook tout le mondes peut voir se con n'écrit.</i>
Anaïs	<i>non - il y a des personnes qu'on ne connaît pas et qui peuvent lire.</i>

On voit que le curseur de la norme se déplace et emporte avec lui le poids d'une idéologie, celle du scripteur libre mais aussi de l'émancipation du discours écrit, mais pas n'importe lequel, de toute évidence pas celui de l'écrit scolaire normé. Cette nouvelle liberté réduit l'extériorité attribuée à la parole *ordinaire*, à savoir ce qui se dit et s'écrit en dehors des murs de l'école et qui n'entre pas dans la classe. On pointe ici que le discours parlé devient une condition de possibilité de l'écrit, point sans doute important à saisir en didactique du français et des langues.

Qu'en est-il lors d'échanges plus formels ? À la question 13 « Est-ce que vous vous sentez libre dans l'écriture quand vous rédigez un travail à la maison ? (oui/non/pas complètement) », tous les élèves sauf deux répondent « non » ou « pas complètement » en justifiant en masse cette absence de liberté par l'obligation de respecter les règles de la langue (et pour quelques-uns les consignes) et par la peur de faire des fautes :

Julie	<i>non - car on n'ai obliger de utiliser la conjugaison pour le corriger</i>
Samantha	<i>non - parce que je fait souvent des faute et je ne trouve pas trop bien se que j'écrits</i>
Julien	<i>non - je respecte les consignes</i>
Alexandra	<i>pas complètement - car il faut tou respecter la grammaire, la conjugaison...</i>
Anaïs	<i>pas complètement - on a un sujet à respecter + les règles</i>
Alison	<i>pas complètement - je le tape sur w⁸ avec le correcteur sinon je fait des faute</i>
Özlem	<i>pas complètement - j'ai peur que c'est faux ce que j'écrit. sa me sool</i>

⁷ La production écrite originale d'Özlem se trouve en annexe à la fin de l'article.

⁸ Mis pour le traitement de textes Word.

Enfin, à la question suivante « Est-ce que vous vous sentez libre d'écrire quand vous rédigez un devoir sur table en classe ? (oui/non/pas complètement) ? », il est intéressant de noter que même si les réponses ressemblent beaucoup à celles de la question précédente (certains ne prennent même pas la peine de la reformuler et écrivent : « la même que la question 13 » ou « pareille que la question 13 »), s'ajoutent des arguments mettant en avant « la peur », peur de faire des fautes mais aussi peur d'être noté, jugé :

Stéphane	<i>pas complètement - car je sais que le professeur le regardera</i>
Anaïs	<i>pas complètement - on a peur d'avoir une mauvaise note</i>
Alison	<i>pas complètement - parfois je doute de mon orthographe parce que j'ai peur que la conjugaison sera fausses</i>
Kévin	<i>non - il faut respecter les lois</i>
Alexandre	<i>non - car il faut que je fasse pas de faute... et j'ai peur</i>

Il semble qu'on ait d'un côté le système de représentations langagières sociales et de l'autre le système linguistique en cours d'appropriation à l'école (discours prescriptifs, évaluatifs). De telles données soulignent la nécessité de clarifier la conception que l'on a du langage dans son lien aussi avec son usage pragmatique. Par *usage pragmatique*, il faut entendre l'ensemble des contraintes formelles nécessaires à la mise en forme des unités linguistiques à des fins fonctionnelles. Si cet aspect est largement pris en compte en français langue étrangère et en langue vivante, le système linguistique est peut-être perçu par les élèves comme une langue désincarnée et dépourvue d'utilité. L'*usage* est en effet à envisager comme conduite langagière, mais sans l'exclure du contexte dans lequel elle se manifeste. De tels étayages sont à voir comme exercice de l'esprit au sens où l'entendait déjà Vygotski (1934). L'usage comprend les représentations d'apprenants, les catégorisations reformulées par le biais de la pensée scolaire mais aussi la culture au sens large qui est à situer hors du ressort scolaire (origine sociale, identitaire, relationnelle) : « chez moi on dit des gros mots et des insultes tout le temps », « à la maison je n'ai pas le droit de parler vulgaire », « seulement avec les copains on se lâche » ont déclaré certains élèves lors du débat oral.

1.2. Formes de la langue sur les supports numériques : spécificités et récurrences

Si la fonction de la langue est d'ordonner le monde social, de lui donner sens et de le construire, il est aussi et surtout un système de signes et une activité de mise en forme à des fins sociales. De façon plus générale, comment écrit-on sur ces nouveaux supports, quels sont ces mouvements de langage ?

Même si certains écrits contemporains empruntent eux aussi une parole ordinaire (celle du non spécialiste) avec des traits de conversation, de parole discontinue, d'un pseudo dialogue construit (Mourlhon Dallies & Reboul, 2011), des formes inachevées ou clivées, des raccourcis de parole avec lexique élémentaire⁹, il est à noter que certains écrits sont spécifiques au support numérique, spécifiques par leurs formes et par leur récurrence.

⁹ Cette parole là n'est d'ailleurs pas un phénomène nouveau (cf. Zola ou Céline pour ne citer qu'eux).

Parmi les formes récurrentes, des moyens écrits pour aller vite se multiplient (*tu fé kwa ?*)¹⁰ ; on traduit des émotions par le redoublement de lettres (*merciiiiinii /ouiiiiii*) ou on écrit l'oral tel qu'il aurait été prononcé (*les zamis ; chui*). L'idée est de simuler des expressions pour pallier l'absence de contact visuel. Les usagers ont recours à la chute de voyelles (*dm = demain*) ou de consonnes finales (*possib*) et à l'utilisation d'autres graphèmes plus économiques (écriture phonétique *bo* pour *beau*). La suppression des apostrophes *ta (t'as)*, le recours à des mots issus de l'anglais, la suppression de la ponctuation (groupes de sens de l'oral peu représentés), sont autant de formes variées, constituées de procédés d'une grande variabilité (« on écrit comme ça vient »), le tout agrémenté de plus ou moins de formes réadaptées de notre système d'écriture (Wachs & Weber, 2011). Cette variabilité présente un caractère pratique : elle permet à celui qui écrit, le cas échéant, de cacher ses lacunes en orthographe (qui comporte elle-même une forte variabilité de formes erratiques chez un même scripteur).

On remarque également des recours à des moyens plus ou moins originaux pour compenser les limites de l'écrit (telles qu'on les connaît lorsqu'il s'agit d'écrire l'oral). L'utilisation d'émoticônes ou d'onomatopées (par exemple *rho* pour marquer la déception) sont courants. Lorsque les messages sont écrits *via* le support téléphonique (« petit clavier »), comme le SMS, les contraintes d'écriture sont plus fortes que lors d'une communication en ligne sur « clavier normal », même si depuis le succès du smartphone le « petit clavier » est plus facile à manipuler. Le but est de transmettre très rapidement un message sur un espace réduit, ce que nos élèves apprécient particulièrement.

Le rapport ludique à la langue est notable et tend à se généraliser auprès des utilisateurs de nouveaux supports. Certains usagers se servent des contraintes formelles, du vocabulaire technique des sites et du support virtuel pour jouer avec l'écrit du français¹¹.

L'utilisateur qui écrit n'est plus en insécurité linguistique parce qu'il ne se sent plus jugé. Ces phénomènes de modernité langagière pourraient laisser croire que la norme du français écrit est violée de toute part dans les écrits *via* les nouveaux supports. Pourtant, le découpage en mots est respecté, des terminaisons de l'écrit sont parfois maintenues (genre, nombre, désinences verbales), etc. Peut-on supposer que le modèle normatif est ancré dans l'inconscient de bon nombre de scripteurs ? Autrement dit, les formes non normées écrites de manière récurrente sur les supports numériques sont-elles perçues comme telles et précisément par nos élèves de 3^e professionnelle ?

2. De l'écriture numérique à l'écriture scolaire

Afin de mesurer le degré de perception de formes normées/non normées par nos élèves de 3^e professionnelle, nous avons analysé de manière exhaustive leurs réponses à deux exercices proposés dans le questionnaire. Il s'agissait de réécrire en français scolaire des formes non normées :

- (1) Dans le premier exercice (question 18), les élèves doivent réécrire en « français tel qu'il est demandé dans le cadre de l'école » le passage suivant extrait d'un blog (blog *biatch-de-luxxx*) :

¹⁰ Tous nos exemples sont attestés et viennent en grande majorité de travaux d'étudiants du master 1 *Didactique du français et des langues* de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, que nous remercions.

¹¹ Pour exemple le message *joyeuses poke* qui a été posté sur Facebook le jour de Pâques : *Poke* est une fonction de Facebook qui sert à entrer en contact avec quelqu'un.

*pour les mongols ki on pa encore compri G arete ce blog sa fai un baille
sinon merci pour les coms ke vou me laissez kan mm.*

- (2) Dans le second exercice (question 19), ils doivent dire si les 11 énoncés issus de Facebook (voir tableau ci-dessous) contiennent ou non des erreurs et, si besoin, faire correspondre à chacun la « bonne orthographe »¹².

L'analyse de la réécriture (ou de la non réécriture) de formes non normées écrites sur support numérique nous permettra de mieux comprendre comment ces élèves perçoivent la norme. Selon nous, si les élèves modifient la forme non normée de départ, c'est qu'ils la perçoivent comme telle et inversement. L'analyse se fera à deux niveaux : graphique (majuscules, découpage en phrases ponctuées, découpage en mots et relation mot/morphème) et linguistique (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, morphosyntaxe et lexique). Les deux niveaux sont cependant interdépendants dans la mesure où un énoncé correctement ponctué marque une bonne compréhension de l'organisation syntaxique, par exemple.

2.1. Niveau graphique

Seront successivement regardées au niveau graphique les formes de la langue qui respectent le code graphique : majuscules, ponctuation et mise en mot.

Nous nous sommes d'abord demandées si les élèves avaient restitué les majuscules et la ponctuation. L'exercice (2) fournit de nombreuses données intéressantes (environ 200 énoncés). Dans cet exercice, on demande aux élèves de réécrire des énoncés isolés seulement s'ils les perçoivent comme non normés¹³. La réécriture permet de regarder s'ils ont restitué la majuscule en tête de phrase et un point (quel qu'il soit) en position finale.

¹² Cf. en fin d'article les questions 18 et 19 renseignées par l'élève Özlem.

¹³ À noter que les énoncés 4. et 11. n'ont été respectivement réécrits qu'une fois et deux fois. On estimera que la non réécriture signifie que l'élève a considéré la phrase de départ comme normée.

Énoncés	Maj. en tête de phrase		Point final	
	restitution	non restitution	restitution	non restitution
1. j'esper k tu vas bi1	15	7	11 ¹⁴	11
2. jatend	15	7	9	13
3. jmapelle marie	14	8	9	13
4. tu me la promis	0	1	1	0
5. C gentil	18	4	8	14
6. D larmes	19	3	8	14
7. jé pris	14	8	9	13
8. tu parle plus a clem	13	9	6 ¹⁵	16
9. y son mem pas foutu	11	11	9	13
10. just moi aussi g faillit en envoyé un	16	6	11	11
11. t'inquiètes pas	0	2	1	1
TOTAL sur 200 énoncés	135	65	82	118

Tableau. Ponctuation dans l'exercice de réécriture d'énoncés en phrases

La majuscule en tête d'énoncé est perçue par la majorité des élèves comme normée (67,5 % la restituent) alors que le point final ne l'est pas (seulement 40 % le produisent). À noter que les majuscules les plus restituées viennent d'énoncés de départ (5. et 6.) qui commencent eux-mêmes par une lettre capitale (*C* pour *c'est* et *D* pour *des*), alors même que l'énoncé 6. n'est pas autonome syntaxiquement (il constitue une réponse, vraisemblablement).

Il nous a semblé ici intéressant de s'interroger sur une éventuelle corrélation entre la restitution de la majuscule et la restitution d'un point final. Les résultats sont peu probants : ce n'est pas parce que l'élève restitue une majuscule qu'il appliquera automatiquement le point et inversement.

Dans l'exercice (1), la question est de savoir si l'énoncé de départ – qui ne propose pas un découpage en phrases – est réécrit avec des majuscules, des points et des virgules. On constate que la très grande majorité des élèves (80 %) a restitué la majuscule en tête d'énoncé ainsi que le point final. En revanche, aucun n'a redécoupé le texte en ajoutant des virgules et des points, comme par exemple : *Pour les mongols qui n'ont pas encore compris, j'ai arrêté ce blog ça fait un bail. Sinon, merci pour les commentaires que vous me laissez quand même.* Au mieux trouve-t-on l'ajout d'une virgule (après *compris*, *un baille* ou encore *laissez*).

En dehors de la difficulté à lire, les élèves ne voient pas qu'une phrase longue sans ponctuation ne respecte pas les normes d'écriture.

Nous nous sommes ensuite interrogées sur la capacité des élèves à découper un énoncé en mots. Seul l'exercice (2) contient des passages dans lesquels plusieurs mots sont écrits en un seul¹⁶, plus précisément entre un pronom (sujet ou objet) et un verbe (ou auxiliaire) conjugué :

¹⁴ Dont 5 points d'interrogation qui traduisent un usage oral de la question, ici non normé.

¹⁵ Dont 1 point d'interrogation.

¹⁶ Dans l'exercice (1), tous les élèves ont maintenu le découpage en mots. On n'a, par exemple, pas relevé de forme telle que *les mongols con pas compris*, alors que ce type de forme se rencontre fréquemment dans les

jatend, *jmapelle*, *tu me la promis* et *jé*. Dans quasiment tous les cas, les élèves ont délimité graphiquement les morphèmes sauf dans *tu me la promis* où ils ont tous répondu que cette phrase ne contenait pas d'erreur sans réécrire l'énoncé (sauf un élève qui a changé le temps : *tu me l'avais promis*). Même si les élèves perçoivent bien les morphèmes grammaticaux comme des mots à part entière, la non réécriture de *tu me la promis* montre ici que le pronom objet est moins reconnu comme un morphème que le pronom sujet (ici *je*). Cette remarque est à prendre avec précaution car la non restitution de la forme *l'a* a certainement été influencée par l'homophonie avec le déterminant *la*. Dans *jmapelle* cependant, seuls deux élèves n'ont pas bien redécoupé la chaîne écrite en mots en proposant *je mapelle*, forme qui montre que seul le pronom sujet est restitué¹⁷.

Enfin, pour terminer avec le niveau graphique, nous nous sommes demandées si une lettre syllabée était restituée graphiquement sous forme de mot par les élèves. Le corpus fournit 4 exemples de lettres syllabées (typiques des écrits numériques), 2 en lettres capitales (*C* et *D*) et 2 en minuscules (*k* et *g*). Tous les élèves, sans exception, développent la lettre en français normé, respectivement *c'est*, *des*, *que* et *j'ai*. Ils ont bien conscience qu'une lettre seule doit correspondre à un morphème en français. Même chose pour *ki*, *ke*, *pa*, *vou*, *coms* et *mm* que tous les élèves ont réécrit sous leur forme normée (*qui*, *que*, *pas*, *vous*, *commentaires* et *même*) car ils savent que ces formes écrites ne correspondent à aucun morphème de la langue française. Il est intéressant de noter que dans *y son pas foutu*, un petit tiers des élèves a maintenu la lettre *y* (sans réécrire *ils*) car, même si son utilisation est fautive ici, elle correspond à un morphème de la langue. L'habitude de lire *y* pour *il(s)* (dans les bandes dessinées par exemple) freine peut-être l'écriture en *i* ou *I* sur les écrits numériques.

D'une manière générale, les élèves en difficulté scolaire restituent certains aspects du découpage graphique imposé par la norme : s'ils perçoivent la phrase comme « commençant par une majuscule », ils ne la perçoivent pas forcément comme « se terminant par un point ». Parmi les morphèmes grammaticaux de la langue, le pronom personnel sujet *je* est très bien identifié comme entité « mot » alors que les pronoms objets *me* et *le* (dans sa forme élidée) le sont beaucoup moins. Les élèves ont également beaucoup de mal à restituer la ponctuation à l'intérieur d'un énoncé¹⁸.

2.2. Niveau linguistique

Sont concernées ici les formes de la langue qui ne respectent pas l'orthographe lexicale (des verbes, des noms, des adverbes et des pronoms), l'orthographe grammaticale (des désinences verbales et l'accord en nombre) ainsi que certaines règles morphosyntaxiques.

Du côté de l'orthographe lexicale des verbes (si on fait abstraction de l'écriture des désinences verbales), environ la moitié des élèves réorthographie correctement le verbe : restitution du <e> final dans *jesper*, du double <t> dans *jatend* et du double <r> dans *arete*, du 2^e <p> (et maintien du double <l>) dans *jmapelle*. Ces résultats montrent aussi que la moitié

écrits spontanés... et moins spontanés (dans notre corpus Elsa écrit *tout le mondes peut voir se con n'écrie*, exemple cité supra).

¹⁷ Précisons aussi que le corpus fournit beaucoup moins de formes contractées avec le pronom objet qu'avec le pronom sujet.

¹⁸ On tient ici à préciser que les élèves devant réécrire des énoncés très courts, il ne nous a pas été possible de tester le travail de découpage en phrases, comme l'aurait fait une activité de réécriture d'un texte comportant plusieurs lignes.

des élèves réécrit tels quels *esper*, *atend*, *arete*, *apelle* ou propose d'autres orthographes comme *arrette* par exemple.

Le corpus ne fournit qu'un seul exemple de nom mal orthographié, *un baille*, que tous les élèves ont restitué en l'état. Dans les autres cas, les élèves n'ont pas pu s'appuyer sur un modèle graphique car la réécriture est issue soit d'une reformulation synonymique comme *imbéciles* (synonyme de *mongols*) mal orthographiée par la moitié des élèves (*imbecil*, *imbesile* et *ibesile*), soit d'un développement de formes abrégées : le tiers des élèves a mal orthographié *rv* (*randez-vous*, *rend dès vous*, *rendevous*, *rendez-vou* et *rendé vous*) et *com* pour *commentaires* (*commantaires*, *comentair*, *comentere*, *comentère* et *comentaires*). Même chose pour l'adverbe *longtemps* (mis pour synonyme de *un bail*) que seul un quart des élèves a écrit correctement (on trouve les formes *longtemp*, *lomgtemp*, *lomgtemg*, *lontemps* et *lontemgs*). Cette forte variété de formes orthographiques tient sans doute au fait que les élèves n'ont pas l'habitude de voir ces mots sous leur forme développée (notamment *rv*).

Le corpus offre trois exemples d'adverbe ou de locutions adverbiales erronés : *kan mm* qu'aucun des élèves maintient tel quel mais dont le tiers propose des graphies malheureuses (*quant*, *quan*, *kan* et *qu'en*), *juste* dans *just moi aussi* dans lequel tous les élèves restituent le <e> final sauf trois¹⁹ et enfin *mem* dans *mem pas foutu* qui retrouve son <e> final dans 100 % des cas (et son accent circonflexe à 75 %). Il est intéressant de noter que l'orthographe normée du pronom *ça* dans *sa fai* n'est restituée que par un seul élève. Le fait que le mot *sa* existe dans la langue empêche vraisemblablement la vigilance dans la réécriture. Cela semble être le cas de tous les homophones grammaticaux : « ça existe donc c'est bon ».

D'une manière générale, l'orthographe lexicale est très variable, même sur des formes fréquentes comme les adverbes *quand* et *longtemps*, le nom *rendez-vous* ou encore les verbes *attendre*, *espérer*, *appeler* et *arrêter*. On note aussi que les accents, très souvent occultés, ne semblent pas perçus comme relevant d'un français normé, sauf l'accent circonflexe dans le seul mot *même*. Les <e> finaux de mots lexicaux (dits muets) sont bien restitués. Enfin, on remarque que les élèves ne maintiennent pas les formes qui ne correspondent pas à des morphèmes du français. La forme *kan* est par exemple réécrite telle quelle une seule fois et *bi1*²⁰ (forme spécifique à l'écriture numérique) est développée à 100 %.

Du côté de l'orthographe grammaticale, sont tout particulièrement représentées dans le corpus les marques de la personne (dans les désinences verbales) et du nombre. Dans la morphologie des temps simples, les élèves ont très peu restitué la marque de la personne : près de la moitié n'a pas corrigé le verbe *être* dans *y son mem pas foutu*, seulement deux élèves ont ajouté le <s> dans *jatend* et *tu parle* (à noter qu'un quart des élèves a abandonné le <s> dans *tu vas*) et aucun n'a vu l'erreur dans la forme injonctive *t'inquiètes*. Il est intéressant de remarquer que seul un élève a maintenu la forme *fai* dans *sa fai*, tous ayant restitué le <t> final (sauf un qui a écrit *fais*). Il semblerait qu'ici, la forme *fai* ne faisant pas partie des morphèmes de la langue, les élèves aient corrigé en ajoutant un -t par défaut.

Dans la morphologie des temps composés (auxiliaires et participes passés), on remarque la même difficulté à percevoir les formes non normées (et à les restituer) : seulement un tiers a corrigé l'auxiliaire *être* dans *ki on pas encore compri*, aucun l'auxiliaire *avoir* dans *tu me la promis* (un seul élève a proposé une réécriture normée en *tu me l'avais promis*) mais tous

¹⁹ Dans les trois cas, on peut imputer la non restitution du <e> à l'influence de l'anglais.

²⁰ bi1 = bien.

l'ont corrigé dans *jé pris*²¹. En revanche, la forme erronée du participe passé *compri* a été perçue comme non normée par les deux tiers des élèves qui ont pour la plupart restitué la forme normée (et, dans une moindre mesure, *comprie* et *comprit*). Il semblerait ici que la forme *compri* soit moins perçue comme ne faisant pas partie des formes existantes en français que la forme simple *fai* qui a été corrigée par tous les élèves. À l'inverse, il est intéressant de noter qu'aucun élève n'a supprimé le <t> dans *G faillit*, ce qui semble dire que les élèves ont une représentation des participes passés des verbes des 2^e et 3^e groupes se terminant par une consonne finale. La situation est différente pour les participes passés des verbes en *-er*, plus de la moitié ayant restitué le *-é* final dans *G arete* alors que l'autre petite moitié a réécrit *-er*. Les élèves ont donc perçu l'absence d'accent comme non normée dans la forme de participe passé. L'homophonie *-é/-er* est à la base de très nombreuses erreurs, l'infinitif d'*envoyer* n'ayant été restitué que par 3 élèves dans *g faillit en envoyé un*.

Concernant l'accord en nombre, on relève différents types de situations. Lorsque le mot de départ ne contient pas la marque du nombre, la moitié des élèves la restitue, comme sur l'adjectif *foutu* dans l'énoncé de départ *y son mem pas foutu*. Ils sont en revanche nombreux à maintenir un pluriel (un pluriel visible dont ils ont pu se servir comme modèle) lors de reformulations, comme dans *les mongols* qui devient *les imbéciles* ou encore *les coms*, développé par les deux tiers avec la marque du pluriel. Par ailleurs, rares sont les accords en nombre lors de reformulations sans modèle au pluriel (*ça fait des lustre* pour *ça fait un bail*). Ces résultats montrent que dans cet exercice les élèves sont sensibles aux formes de départ.

Du côté morphosyntaxique, le corpus ne fournit pas d'occurrences à reformuler dans la mesure où les énoncés, très courts, ne contiennent pas de passages non normés, mise à part l'absence de la particule *ne* de la négation²². Dans l'énoncé *ki on pas encore compri*, c'est près d'un tiers des élèves qui restitue *ne*²³. Les résultats globaux (environ 1/5^e de *ne* restitués) tendraient à faire penser que la restitution de cette particule est rare. Au contraire, ce résultat nous semble assez élevé, vu sa quasi absence à l'oral : dans son ensemble, le *ne* de négation reste un élément maîtrisé et perçu comme relevant du français normé.

L'énoncé plus long proposé dans l'exercice (1) pour *les mongols ki on pa encore compri G arete ce blog sa fai un baille sinon merci pour les coms ke vou me laissez kan mm* ne contient pas non plus de formes syntaxiques erronées même si l'organisation syntaxique – très orale – aurait bien supporté d'être modifiée, comme par exemple *Ceci est un message pour les mongols qui n'ont pas encore compris : ça fait un bail que j'ai arrêté ce blog mais merci quand même pour vos commentaires*. Mise à part l'adjonction d'un subordonnant à trois reprises (*pour les personnes qui ont pas encore compris que j'ai arrêté ce blog ça fait un baille*), aucun n'élève n'a procédé à un travail de réorganisation syntaxique²⁴.

²¹ Ce qui va dans le sens de notre remarque *supra* : les élèves ne maintiennent pas les formes qui ne correspondent pas à des morphèmes du français (la forme *jé* est bien reconnue comme un mot n'appartenant pas au français).

²² L'absence de la particule négative *ne* est tellement ancrée dans les usages qu'elle peut n'être plus considérée comme relevant d'une forme non normée.

²³ En prenant soin de le présenter comme un morphème indépendant : *n'ont* et *n'on* (pas de forme en *non*).

²⁴ À noter ici que l'ajout du subordonnant rend la phrase agrammaticale dans la mesure où le reste de l'énoncé est restitué tel quel dans les trois cas : *pour les personnes qui ont pas encore compris que j'ai arrêté ce blog ça fait un baille sinon merci pour les coms ke vou me laissez kan mm*.

On compte tout de même quelques élèves qui ont considéré cet énoncé suffisamment « non scolaire » pour tenter des reformulations lexicales²⁵ : reformulation de *merci* en *je vous remercie* et utilisation de synonymes pour éviter les mots *mongols* (remplacé par *imbéciles*, *personnes*, *bêtes*, *idiots*, *gens*, *ceux* et *mais*) et *mais* (par *sinon*), ainsi que l'expression *ça fait un bail* réécrite par presque tous les élèves par une variété d'autres expressions (*ça fait longtemps*, *ça fait un moment*, *il y a longtemps* et *ça fait des lustres*). Il est intéressant de remarquer que les élèves ont cherché à proposer des synonymes pour tendre vers ce qu'ils perçoivent comme normé, le nom *les mongols* et l'expression *ça fait un bail* ayant été perçus comme trop familiers.

Le niveau lexical est plus facile à surveiller que le niveau syntaxique : la « couche superficielle de la langue » est mieux maîtrisée que la structure profonde. Si les élèves ont reformulé quelques formes lexicales (les mots leur semblaient non adaptés à l'usage scolaire), quasiment aucun n'a proposé de reformulations syntaxiques : l'attention s'est focalisée sur le choix des mots et non sur l'organisation de ces mots en phrases. Pour les élèves, l'organisation syntaxique ne semble pas faire partie des éléments à surveiller pour tendre vers la norme. Même si les données du corpus ne sont pas suffisantes pour tirer des conclusions sur la conscience normative au niveau syntaxique, c'est bien à ce niveau que l'insécurité linguistique semble atteindre son plus haut degré : les trois seules tentatives de maîtrise de la syntaxe (ajout d'un subordonnant) ont rendu la phrase agrammaticale.

D'une manière générale au niveau linguistique, l'analyse du corpus montre que les élèves, en situation de haute surveillance²⁶, perçoivent de nombreuses formes normées : ils sont vigilants aux formes de départ en maintenant celles qui sont normées, reconnaissent les mots qui n'appartiennent pas à la langue en proposant des réécritures (pas toujours normées), tentent quelques reformulations lexicales. Cela n'empêche pas une orthographe lexicale variable, de fortes incertitudes concernant les désinences verbales, une très grande difficulté à choisir le bon homophone (*ça/sa*, *-él/-er*, *la/l'a*, *a/à*, *mais/mes* et, dans une moindre mesure, *ai/est*²⁷) et une absence totale de réflexion au plan de l'organisation syntaxique. Ces écrits montrent que les élèves sont en insécurité linguistique, ce qui se traduit parfois par des formes d'hypercorrection comme *y son meme pas foutuent*, *çe blog* ou encore *mercie* (par analogie à *remercie* certainement).

2.3. Conclusion sociolinguistique

Cet exercice de réécriture en français scolaire de formes non normées traduit bien le peu de transformations syntaxiques (et dans une moindre mesure lexicales) des élèves et le manque d'initiatives vers l'élaboration d'un autre discours plus normé. L'autorégulation créative n'est pas innée écrivait déjà Bernstein (1975). L'apprenant-scripteur ne cherche pas à bien dire ou mieux dire par des trouvailles plus élaborées, il continue d'inventer le langage, le sien. L'absence de variantes dans les reformulations lexicales de *mongols* (*imbéciles* et *personnes* pour la très grande majorité) l'atteste. La capacité à mobiliser un lexique varié et adapté à la

²⁵ À part les reformulations lexicales, on note quelques changements temporels qui permettent le passage du présent au passé composé et inversement : *ke vou me laissez* devient *que vous m'avez laissez* et *G arete* est réécrit *j'arrête*.

²⁶ Si on compare les formes écrites relevées lors des exercices de réécriture à celles relevées à partir de questions libres, les élèves ont montré qu'ils savent « écrire autrement ».

²⁷ *jé pris* a été réécrit une fois *j'est pris*.

situation, au-delà des emplois ordinaires, semble difficile. Leur production ne se situe pas dans la logique de la recherche de la formule, de l'effet ou de la coloration qu'il pourrait créer à son tour. La notion de travail de l'écrit ou sur l'écrit ne semble pas être la première préoccupation. Même sans la contrainte d'un cadrage précis (plan, organisation), la capacité à improviser ou à jouer avec la langue semble être limitée. En d'autres termes, tous les plans de conscience ne sont pas investis lorsque les apprenants n'y sont pas contraints. En effet, l'activité de transformation ne répond pas aux normes de réalisations habituellement demandées (et selon le principe de pertinence de Sperber & Wilson, 1986). Les apprenants sont peu habitués à travailler à partir de productions fautives pour tendre vers des formes normatives. D'un point de vue didactique, il peut être dangereux de partir de leurs propres productions pour saisir les mécanismes de la variation (cf. Vigner, ici même).

L'analyse du corpus met en évidence que les usages retenus ne dépassent pas le cadre du quotidien familial et reflètent les formes discursives ordinaires. Ces brèves caractérisations de l'écrit trouveraient rapidement des correspondants dans les pratiques orales. La description du monde et du langage par le langage est le *reflet* de la réalité de l'apprenant et cette réalité est représentation. En effet, à la question « Y a-t-il des situations où vous ne parlez pas de la même façon ? », on obtient des réponses du type :

Élodie	<i>oui, avec mes professeurs. sinon avec mes amis et ma famille c'est comme je veux. avec les parents il y a du respect dans les mots.</i>
Anaïs	<i>quand on s'enerve</i>
Elsa	<i>sa change dans les mots</i>
Maëva	<i>oui parfois je parle plus mal et parfois mieux</i>
Alison	<i>l'entourage joue beaucoup</i>

Élodie et Anaïs parlent à l'image de leur représentation pratique : elles adaptent leur façon de parler aux interlocuteurs (« professeurs », « amis », « famille », « parents ») et à la situation de communication (« quand on s'enerve »). Cette caractérisation du lien constant entre le subjectif (conforme à leur représentation) et l'objectif (les règles de production de discours) de l'apprentissage de l'écrit est intéressante pour notre propos parce qu'on voit que le langage se façonne dans la pratique concrète. Le système de la langue définit leur vision du monde. Quand le sujet s'appuie sur les présupposés issus de son univers de référence (« sa change dans les mots », « parfois je parle plus mal et parfois mieux »), les unités significatives sont fondées sur la coexistence de savoirs scolaires et de produits ordinaires (stratégies élémentaires, paroles, raisonnements ou pensées ordinaires). Même si les normes enseignées s'entrechoquent avec les modes de pensée des apprenants, une forme de cohérence au plan fonctionnel est à l'œuvre dans les conduites.

Ces élèves affirment avant tout leur place de sujet social. Leurs conduites s'apparentent à des fugues de l'écrit scolaire, à des échappées par désinvestissement. Elles peuvent cependant exiler l'apprenant du damier social dès lors que l'insécurité linguistique les menace. En tout état de cause, l'apprenant s'est tracé un chemin bien à lui, chemin qui s'actualise dans les productions écrites.

3. Pour conclure...

Actuellement les enseignants se demandent si leurs élèves – et c'était le cas dans cette classe de 3^e – savent identifier et écrire de façon pertinente les formes variées de la langue selon les normes instituées. La présence massive de toutes ces pratiques numériques en périphérie n'est-elle pas déroutante dans le tissu serré de formes libres, approximatives et peu normées ? Un apprenant en situation d'insécurité linguistique est-il en mesure de gérer la pluralité des normes, lorsque celles-ci sont plus ou moins implicites ?

Dès lors, la question n'est plus seulement de savoir quel est le degré de leur conscience normative, mais aussi celui de la valeur sociale et intégrative de la variation dans le domaine de l'oral et de l'écrit. S'ils déclarent « j'écris comme je veux » sur les supports numériques, ils ont conscience de la valeur sociale de la variation de la langue. Entre la norme de l'oral scolaire (les consignes, le métalangage, etc.), la norme sociale en situation institutionnelle ou publique et la norme de la conversation privée qui ressurgit en force (« avec mes amis et ma famille c'est comme je veux », « avec les parents il y a du respect dans les mots »), ils savent se situer. Dans leur environnement privé, les élèves communiquent et sont compris. Si certaines erreurs (de formes verbales et de morphologie) sont présentes, elles renvoient toutefois à une norme fonctionnelle, au sens où l'entend Troubetzkoy (1949), selon une moyenne linguistique et sociale qui dépend (en partie) de l'imaginaire des élèves. Ces derniers développent leur propre pragmatique de la langue se conformant à leur norme fonctionnelle : « les limites de mon langage signifient les limites de mon univers » (Wittgenstein, in Hadot, 2006 : 29).

Dans la partition de la langue, aux procédures et aux modalités nouvelles, subtiles (SMS) et ordinaires (Facebook, twitter), aux manières d'écrire toujours plus variées, l'apprenant est confronté à une variété d'objets de discours. Mais il ne s'y perd pas. Dans l'activité de reconnaissance des erreurs de formes et de transformations d'expressions en français écrit normé, les élèves ont sensiblement conscience qu'il existe des variations même s'ils ignorent parfois comment les gérer *dans le détail*.

La vision de la norme semble s'élargir dans le monde contemporain et les élèves l'ont implicitement compris. Le tout est de savoir si l'École, dont le rôle est d'apporter les repères d'un français adapté aux situations et aux locuteurs, parvient à intégrer les glissements qui s'opèrent inéluctablement. L'échange écrit, quel que soit le support, obéit à toutes sortes de règles qui s'emboîtent les unes dans les autres, et c'est dans et par cette dimension pragmatique globale qu'émerge et s'élabore la *conscience normative* (Weber, 2010).

En somme, toute notre culture du langage est bouleversée, il n'est donc plus possible d'opposer frontalement la culture scolaire à la culture des nouvelles formes de communication, dans cette zone où se concentrent les stratégies qui marquent la distance – plus ou moins grande – prise par les élèves par rapport au système normatif. Dans le sillage de Bakhtine (1929), le langage et la langue ne sont pas à compartimenter mais à homogénéiser de manière objectivée. Le cours de français ne peut plus être réduit à une discipline répondant à la mission républicaine de transmission d'une seule norme. Ceci nous invite à déconstruire les oppositions bien connues (écrits ordinaires/écrits lettrés) pour penser les pratiques de l'écrit de façon plus élargie, pour rendre explicite ce qui se fait déjà de façon implicite et être davantage conscients des enjeux du français scolaire et surtout d'en (faire) comprendre le sens.

L'approche de la norme fait partie de cette démarche. Elle n'est pas un objet d'infraction, elle suppose un meilleur contrôle de la part des apprenants, c'est-à-dire de mieux se rendre compte des composantes à maîtriser et dans quelle situation : s'appuyer par exemple sur les

spécificités internes à la langue (oral/écrit, écrit privé/public), sur la variation des usages et des fonctions et revenir vers les « détails » de langue, pour lever certaines tensions.

Ce contrôle – à voir comme une habileté – peut s'étendre à l'ensemble de la compétence discursive et des configurations écrites car on y croise les champs du lexique, de l'orthographe, de la morphologie, etc. Les mouvements de langue sont à envisager dans un continuum de mécanismes, d'espaces et d'usages – devenus espaces de liberté – qui constituent un tout indivisible d'accès au sens pour les élèves.

Bibliographie

Abecassis M., Ayosso L. & Vialleton E. (dir.) (2007). *Le français parlé au XXI^e siècle : normes et variations dans les discours et en interaction*. Vol. 2. Paris : L'Harmattan.

Anis J. (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès.

Archibald J. & Galligani S. (dir.) (2009). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan.

Bakhtine M. (1929 [éd. trad. 1977]). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.

Bernstein B. (2007). *Pédagogie, contrôle, symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Traduction de Ramognino Le Déroff G. & Vitale P. Canada : Les Presses de l'Université Laval.

Hadot P. (2004). *Wittgenstein et les limites du langage*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Manesse D. (dans cet ouvrage). « Enseigner le français en école de la deuxième chance (E2C). Enjeux et embûches didactiques ». pp. 139-158.

Mourlhon Dallies F. & Reboul S. (2011). « L'internet, un laboratoire pour la langue du XXI^e siècle ». *L'information grammaticale* 129. pp. 53 -60.

Rieffel R. (2001 [éd. revue et augmentée 2005]). *Sociologie des médias*. Paris : Ellipses.

Sperber D. & Wilson D. (1986). *Relevance, communication and cognition*. Oxford: Blackwel.

Trimaille C. (2004). « Étude des parlers de jeunes urbains en France éléments pour un état des lieux ». *Cahiers de sociolinguistique* 9. Rennes : Presses universitaires de Rennes. pp. 99-132.

Troubetzkoy N. S. (1949 [éd. trad. 1986]). *Principes de phonologie*. Traduction de J. Cantineau. Paris : Klincksieck.

Vigner G. (dans cet ouvrage). « Le français et les enfants de migrants. Entre règle et norme : quel espace pour les apprentissages ? ». pp. 79-92.

Wachs S. et Weber C. (2013), « De l'écrit numérique à l'écrit scolaire : quelle perception de la norme du français par des élèves adolescents en difficulté scolaire ? dans *École et langues. Des difficultés en contextes*, Riveneuve, Collection « langues et perspectives didactiques », 93-118.

Vygotski L. S. (1934 [éd. trad. 1985]). *Pensée et langage*. Traduction de F. Sève. Paris : Éditions Sociales.

Wachs S. & Weber C. (2011). « Ça l'fait grave ou le statut des nouveaux univers langagiers en didactique du français et des langues ». In Bertrand O. & Schaffner I. (coord.). *Variétés, variations et formes du français*. Paris : Édition Polytechnique. pp. 111-126.

Weber C. (2010). « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? ». In Bertrand O. & Schaffner I. (coord.) (2010). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Paris : Édition Polytechnique. pp. 169-184.

Annexe

Extraits de la production de l'élève Özlem issue des questionnaires : questions de 10 à 14 ; 18 et 19.

10. Vous arrive-t-il d'écrire sur du papier (en dehors de la salle de classe) ?

☐ souvent ☐ quelquefois ☒ jamais

11. Si vous avez répondu *souvent* ou *quelquefois* à la question 10, pour quoi faire ?

☐ écrire un pense-bête (liste de courses, choses à faire) ☐ écrire une lettre

☐ autre – précisez : *Des numéros de gens.*

12. Est-ce que vous vous sentez libre d'écrire quand vous échangez sur Internet (Facebook, Twitter, blogs, etc.) ?

oui ☐ non ☒ pas complètement

Expliquez : *Psik il ya des choses que je ne dit pas à tt le monde.*

13. Est-ce que vous vous sentez libre dans l'écriture quand vous rédigez un travail à rendre à la maison ?

☐ oui ☐ non ☒ pas complètement

Comment ça se passe pour vous ? :

J'ai peur que c'est faux ce que j'écris. Sa me sool.

Est-ce que vous utilisez :

☐ un dictionnaire ☐ un correcteur orthographique ☒ ni l'un ni l'autre

14. Est-ce que vous vous sentez libre d'écrire quand vous rédigez un devoir sur table en classe ?

☐ oui ☐ non ☒ pas complètement

Dites pourquoi :

Pareille que la question (13)

(...)

18. Voici un passage extrait d'un blog (blog biatch-de-luxxx)

pour les mongols ki on pa encore compri G arete ce blog sa fai un baille sinon merci pour les coms ke vou me laissez kan mm

Pouvez-vous réécrire cet extrait en « français tel qu'il est demandé dans le cadre de l'école »

Pour les imbeciles qui on pas encore compri que j'ai arêter ce blog ça fait longtemps, sinon merci pour les commentaires que vous me laissez quand même.

19. Voici des énoncés extraits de Facebook. Certains comportent des erreurs, d'autres non. Merci de le préciser (cochez la colonne dans le tableau) - Faire correspondre à chaque énoncé la « bonne orthographe ».

Enoncés tirés de Facebook	Erreur(s)	Pas d'erreur	Réécrivez avec la bonne orthographe si nécessaire
1. j'esper k tu vas bil	X		j'espere que tu vas bien.
2. jatend le rv	X		j'attends le rendez-vous.
3. jmapelle marie	X		je m'appelle marie.
4. tu me la promis		X	
5. C gentil	X		C'est gentil.
6. D larmes	X		des larmes.
7. jé pris	X		j'ai pris.
8. tu parle plus a clem	X		tu parle plus à Clémence.
9. y son mem pas foutu	X		y son même pas foutu.
10. just moi aussi g faillit en envoyé un	X		juste moi aussi j'ai faillit en envoye un.
11. t'inquiètes pas		X	